

© Alain Léger, 2000

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :

l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.

Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,
à des fins commerciales ou non,
même à titre gratuit, reste interdite
sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

Les stratégies des familles et le choix des établissements (Alain Léger)

(chapitre extrait de l'ouvrage collectif *La décision dans l'éducation nationale* (coordonné par J. P. Costa, C. Durand-Prinborgne et G. Marcou), Lille: Presses universitaires de Lille, 1992, pp. 165-186)

Les stratégies des familles et le choix des établissements

Alain Léger

Mon propos n'évoquera ici ni ces acteurs prestigieux que sont les ministres ou les parlementaires, ni d'une façon générale tous ceux qui « font la décision » en matière d'éducation. J'ai choisi au contraire d'étudier les comportements et le rôle des « obscurs », des « sans grade », c'est-à-dire des usagers de base du système éducatif. Et je voudrais relever d'emblée que cette opposition du décideur et de l'utilisateur, de l'État et du citoyen, de l'acteur et du système, est l'une des questions fondamentales qui traversent, sous une forme sans cesse renouvelée, les théories sociologiques.

Je partirai donc d'un très bref historique du mouvement des idées en sociologie de l'éducation depuis les années 60. Ainsi, les grandes analyses sociologiques de l'école, notamment sous l'impulsion d'auteurs tels que Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet :

- ont largement décrit l'école comme dominée par un pouvoir d'État centralisateur, monolithique et omnipotent ;
- ont abondamment analysé les effets de structure et l'ensemble des déterminations qui pèsent sur les agents du système, qu'il s'agisse des enseignants, des élèves ou des familles.

De tels schémas s'adaptaient assez bien à une période historique où s'achevait la « mise en système » de l'enseignement public comme de l'enseignement privé. Ils ont, en outre, été particulièrement féconds et ont permis de découvrir de nombreuses lois de fonctionnement, de mieux connaître les fonctions sociales du système, et notamment les déterminants sociaux et scolaires de l'échec. Mais ces schémas sont aussi, de toute évidence, simplificateurs. Trois axes de contestation peuvent au moins leur être opposés :

- D'abord, que gardent-ils de leur pouvoir explicatif dans une conjoncture de décentralisation, où l'on exalte à présent les vertus de l'autonomie des établissements, la liberté de choix des

familles, la différenciation pédagogique, la déssectorisation, l'initiative locale, les projets d'établissements, etc ?

— Ensuite, les limites du pouvoir étatique sont évidentes, si l'on songe par exemple que le 1er septennat de Mitterrand nous a fourni, en l'espace de deux ans seulement, deux exemples éclatants d'échec en matière de politique scolaire, comme en témoignent conjointement les manifestations de 1984 en faveur de l'école privée et contre le projet Savary, et celles de 1986 contre le projet Devaquet ;

— Enfin, ces deux exemples ont, certes, été particulièrement visibles et médiatisés. Mais il en est beaucoup d'autres, plus cachés et souterrains, qui amènent bien des décisions politiques à rester lettre morte ou simple pétition de principe. C'est ainsi que la création du collège unique et l'abolition officielle des filières en 1975, ont été sans cesse contournées depuis cette époque par les stratégies des familles, et notamment celles de milieu aisé, grâce à l'appui de constantes complicités à l'intérieur de l'institution. Du côté des enseignants, on pourrait également citer de nombreux exemples de stratégies autonomes contournant ou contrariant les politiques publiques. Donnons-en une seule illustration : le décalage important qui sépare les instructions officielles et les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le contexte de la classe, comme en témoignent plusieurs études¹.

Il existe donc une marge de manœuvre des acteurs sociaux, plus ou moins élargie par leurs luttes, par leurs résistances ouvertes ou — le plus souvent — souterraines, par leurs contradictions d'intérêts, et des « effets pervers », c'est-à-dire des conséquences non voulues et qui peuvent être contradictoires avec le but recherché. Ce qui représente une force puissante de transformation ou, au contraire, de résistance au changement, mais reste souvent méconnu et constitue un objet de recherche important pour la sociologie.

¹ Bornons-nous à citer sur ce point l'ouvrage de Viviane ISAMBERT-JAMATI : *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions universitaires, 1990.

C'est pourquoi, en réaction à cette approche globalisante et structuraliste, et face au modèle trop mécaniste d'un individu entièrement conditionné par les « structures », la sociologie a vu se développer des tendances diamétralement opposées, mouvement que l'on a pu qualifier de « retour à l'acteur ». Cet acteur est un « stratège » qui dispose d'une liberté totale. Les références à la *théorie des jeux*² sont très claires, et l'image du joueur qui calcule ses coups pour gagner la partie est fréquente. Mais surtout, cette notion fait corps avec une conception individualiste et libérale des rapports sociaux : les acteurs sont toujours décrits comme des individus atomisés et concurrents entre eux, qui se livrent à un calcul coût/efficacité et évaluent rationnellement la rentabilité de chacune des solutions qui s'offrent. Qu'il s'agisse de la décision de poursuivre des études, du changement d'établissement scolaire ou du choix d'un secteur d'enseignement, les élèves ou leur famille sont alors considérés comme des « consommateurs d'école »³ avisés qui, face à la variété des produits qui leur sont offerts sur le « marché » scolaire, peuvent comparer les prix et les services rendus et choisir librement le meilleur rapport qualité/prix. D'ailleurs, une certaine presse prétend les aider à devenir de bons stratèges et des consommateurs éclairés, en publiant régulièrement des pseudo-palmarès d'établissements ou d'universités. De plus, on assimile constamment cette liberté de choix à une démocratie accrue.

Mais en définitive, au cours de cet exposé, je voudrais montrer que les deux optiques sont, l'une comme l'autre, fausses. Il est tout aussi réducteur de se représenter un État omnipotent et entièrement maître du jeu social, que d'affirmer la prééminence absolue du local ou de l'individuel, et l'entière liberté des stratégies individuelles. Pour cette démonstration, je m'appuierai sur les résultats de plusieurs recherches que j'ai menées, et principalement sur la dernière d'entre elles, dont les résultats complets seront publiés dans un ouvrage à paraître écrit en collaboration avec le sociologue Gabriel Langouët⁴, qui porte sur les transferts d'élèves entre l'enseignement public et l'enseignement

² Von NEUMANN, MORGENSTERN, *Theory of Games and Economic Behaviour*, Princeton University Press, 1944.

³ BALLION, R., *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

⁴ LANGOÛET, G., LEGER, A., *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, postface de Claude Lelièvre,

privé, étude faite à partir des panels du Ministère de l'Éducation nationale⁵. Et je voudrais articuler cet exposé autour de la notion de « stratégie » qui est très utilisée actuellement, pour en montrer à la fois l'intérêt et les limites explicatives.

D'abord, jetons un coup d'oeil sur l'importance des mouvements de fuite, permettant de constater l'évitement de certains établissements par les élèves et leur famille :

— Par exemple, le transfert d'élèves entre public et privé échappe en grande partie aux statistiques annuelles sur les taux de fréquentation du public et du privé qui sont publiées chaque année par le Ministère : ces statistiques donnent en moyenne 16 à 17% d'élèves scolarisés dans le privé, tous niveaux confondus. Or ces données minimisent l'ampleur du phénomène. Non qu'elles soient erronées : elles sont, bien sûr, rigoureusement exactes. Mais elles ne constituent qu'une photographie, qu'un instantané des rapports numériques entre les deux secteurs. Or, comme il y a beaucoup d'échanges chaque année entre les deux secteurs et donc un nombre important d'usagers temporaires du privé, cet instantané devient très vite trompeur et conduit à sous-estimer l'effectif réel des « clients » du privé sur la durée d'une scolarité. En réalité, il faut passer du simple au double s'il l'on mesure, comme je l'ai fait, les passages temporaires par le privé au cours de toute la scolarité. Les données du tableau I vont me permettre d'infirmer une représentation qui a notamment conduit le « camp laïque », dans les années 1983-1984 à méconnaître la nature véritable des usagers du privé et à sous-estimer leur nombre.

Par exemple, en 1979-80 la part de la population scolarisée en privé était seulement de 16,3% d'après la statistique ministérielle.

Paris, Editions de l'Espace Européen, 1991. Cf. également des mêmes auteurs : "Trajectoires scolaires et recours au secteur privé", in P. Perrenoud et C. Montandon (éds) : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 1988, pp. 303-328.

⁵ Les "panels" d'élèves sont d'importants échantillons représentatifs (37 375 élèves dans le panel 1972-73-74) suivis par le Ministère de l'Education nationale pendant toute la durée de leur scolarité élémentaire et secondaire. Le panel 1972-73-74 et le panel 1980 concernent des générations d'élèves rentrés en sixième ces années-là.

Tableau I : Secteur fréquenté depuis le cours préparatoire jusqu'à la sortie du secondaire, selon la catégorie socioprofessionnelle (Panel 1972-73-74).

Profession du chef de famille :	1	2	3	4	2 + 4	2 + 3 + 4	Ensemble
	« Tout public »	Transfert en public	« Tout privé »	Transfert en privé	Total des transferts	Total des usagers du privé	
Agriculteurs	45,2	11,7	19,1	23,9	35,6	54,8	100 (3 400)
Chefs d'entreprise	53,1	13,1	11,7	22,2	35,3	46,9	100 (3 711)
Cadres supérieurs	53,9	13,7	12,5	19,8	33,6	46,1	100 (3 174)
Professions intermédiaires	66,6	9,8	5,9	17,8	27,6	33,4	100 (5 863)
Employés	67,0	10,2	5,8	17,0	27,2	33,0	100 (5 939)
Ouvriers	73,1	7,8	4,2	15,0	22,7	26,9	100 (13 415)
Non responsables	68,7	10,4	4,1	16,8	27,2	31,3	100 (1 873)
Total	64,7	10,0	7,5	17,8	27,8	35,3	100 (37 375)

Or, comme le montre le tableau I, pour une génération entière, le pourcentage d'élèves ayant effectué au moins un transfert entre le cours préparatoire et la fin du suivi de leur cursus s'élève à 27,8%. Si l'on ajoute à cela les cursus « tout privé », on constate alors que 35,3% d'une génération d'élèves a utilisé, au moins temporairement, le secteur privé. C'est-à-dire que la statistique passe du simple à plus du double selon que l'on considère l'utilisation du privé une année isolée, ou à l'échelle d'une scolarité entière. Encore faut-il ajouter deux remarques : tout d'abord, si l'on prenait comme unité les familles utilisatrices du privé et non les élèves considérés isolément de leur fratrie, ces taux augmenteraient encore ; et, d'autre part, la fin du suivi de la cohorte ne signifie pas toujours la fin de la scolarité, si l'on pense par exemple aux multiples « boîtes à bac », aux instituts privés

d'enseignement supérieur, et à l'immense champ de la formation technique, agricole et professionnelle⁶. Cette poursuite de la scolarité ou cette recherche d'une qualification professionnelle hors cohorte ne pourrait qu'augmenter encore la part du privé dans les cursus si elle pouvait être prise en compte.

Compte tenu de l'augmentation du taux de transfert qui est intervenue dans la période récente, c'est, à l'heure actuelle, plus de 37% d'une génération a utilisé le privé, au moins une année, entre le CP et la sortie du secondaire.

— Bien sûr, il faut ajouter à cela les changements d'établissement à l'intérieur du public ou du privé. Ces mouvements sont particulièrement sensibles dans les milieux aisés, dont on connaît les pratiques dérogatoires : intervention d'élus, choix des langues, fausse domiciliation, voire location de boîtes aux lettres... Mais ils touchent également les classes populaires. Ainsi, dans un quartier très fortement ouvrier et immigré de banlieue parisienne⁷, j'ai pu évaluer à 21 % le taux d'évitement des établissements du quartier par une génération d'élèves suivie sur une durée de six ans. Et il s'agit bien d'un évitement caractérisé, car j'ai pu contrôler, pour chacun de ces élèves, que sa famille continuait effectivement à résider dans le quartier.

Mais pour autant, sommes-nous tous des stratèges, ainsi que certains l'affirment ? Tout comportement face à l'école est-il une stratégie ? Tous en sont-ils capables ? Et l'extension actuelle de ces comportements est-il un signe de démocratisation ?

L'optimisme de Ballion, lorsqu'il affirme par exemple que « nous sommes tous des stratèges », me semble cependant tout à fait démenti par les faits. Pour le moins, je dirai que cette formule — qui sous-tend l'ensemble des analyses de son ouvrage — est très ambiguë. S'il s'agissait

⁶ Faute de données, je ne traite pas de l'enseignement supérieur, ni de l'immense champ de la formation technique, agricole et professionnelle (où l'on sait l'importance de l'implantation du privé). Malgré son ampleur, la présente étude est donc cependant partielle.

⁷ LEGER, A., TRIPIER, M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1988 (1ère éd. : 1986), (coll. "Réponses sociologiques").

par là de « réhabiliter » les classes populaires — mais ont-elles besoin de l'être ? — en montrant qu'elles ne sont pas totalement incapables d'élaborer des stratégies, il aurait parfaitement raison, même si, dans ce cas, il eût été plus juste de se borner à remarquer qu'on peut trouver des « stratèges » partout. Mais l'ambiguïté de la formule et des interprétations de Ballion tient à ce qu'elles occultent, au moins en partie, les inégalités réelles auxquelles sont confrontés les différents « acteurs » sociaux sur le « libre » marché de la consommation scolaire. Sans doute, Ballion ne va pas jusqu'à nier ces inégalités sociales : il en souligne même un certain nombre. Mais la principale source de contrainte sociale réside selon lui dans l'existence d'une réglementation qui, par le biais de la carte scolaire et de la sectorisation des établissements, limite, dans une certaine mesure, le choix des familles. Et il décrit l'abolition de ces réglementations comme l'avènement du règne de la liberté qui succéderait à l'état actuel de contrainte.

Une conclusion moins naïve — et moins contradictoire avec la prémisse du raisonnement — serait au contraire de montrer qu'une telle liberté, accordée à des individus socialement inégaux, s'apparenterait fort à celle du « renard libre dans le poulailler libre ». En ce sens, les réglementations antérieures, même peu efficaces et contournées par de multiples stratégies de dérogation et d'évitement, conservaient, au moins dans leur principe, une visée démocratique. Et la déréglementation préconisée ne peut qu'accentuer les inégalités en augmentant la distance sociale entre les écoles ghettos et les pôles d'excellence.

Il me paraît donc nécessaire, pour clarifier l'analyse, de mieux définir la notion de stratégie et l'ensemble de ses implications. On peut remarquer qu'elle se fonde essentiellement, chez Ballion, sur la notion de liberté. Sans entrer dans le débat philosophique qui sous-tend les différentes conceptions de la liberté, il faut souligner l'usage assez laxiste qu'en fait Ballion puisque, selon cet auteur, même dans une situation d'extrême contrainte on est toujours libre, ne serait-ce que par la possibilité qui reste d'assumer ou non son aliénation. En conséquence, le champ d'application de la notion de stratégie s'étend lui aussi démesurément : à la limite, elle s'applique à l'ensemble des comportements humains, puisque, par postulat, ces comportements ont été définis comme libres

dans leur essence. Mais cette inflation du sens de la notion de stratégie, que l'on retrouve également chez d'autres auteurs, ne sert pas en définitive la compréhension des phénomènes étudiés. Si nous sommes tous des stratèges et que toute action humaine ou toute réponse de l'individu à son environnement est qualifiée de stratégie, la notion se dilue au point de perdre toute signification. Dès lors, comme le remarque Éric Plaisance⁸, on ne saisit plus très bien ce qu'apporte de neuf la notion de stratégie par rapport aux concepts plus classiques de comportements ou de pratiques.

D'autre part, ainsi que je l'ai relevé dès le début de cet exposé, la notion de stratégie chez certains auteurs et notamment chez Ballion, découle d'une conception individualiste et libérale des rapports sociaux : les « acteurs », concurrents entre eux et placés devant des produits de consommation concurrentiels, choisissent librement et rationnellement le meilleur rapport qualité/prix. Il convient cependant de considérer avec précaution l'ensemble de ces métaphores — et notamment celles empruntées à l'économie — qui, par un effet de mode auquel la sociologie n'échappe pas, envahissent actuellement les théories sur l'école. Car on voit bien que, lorsqu'elle est subordonnée à une apologie de « l'homo œconomicus », la notion de stratégie se réduit alors à décrire des pratiques de consommation individuelles. L'existence de stratégies collectives, et notamment celles visant à transformer l'ordre social existant, n'est même pas prise en compte dans l'analyse. C'est dire que la notion de stratégie et celle de liberté qui lui est adjacente, se caractérisent toutes les deux, à la fois par une extension démesurée de leur champ d'application puisqu'elles prétendent englober la totalité des pratiques et théoriser l'ensemble des rapports sociaux, et par une restriction excessive de leur objet puisqu'elles n'envisagent que des pratiques purement individualistes et limitées à la possibilité de choisir entre plusieurs biens de consommation. Sous le couvert d'une apologie de la liberté, c'est en réalité plutôt à un appauvrissement de la notion que nous assistons, les libertés du citoyen se réduisant à celles du consommateur. Dès lors, si l'on reconnaît seulement aux parents la liberté de **changer d'école** et non pas celle, fondamentale, de **changer**

⁸ PLAISANCE, E., "Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie", in P. Perrenoud et C. Montandon (éds) : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 1988, 343-351.

L'école, il devient clair que l'analyse sociologique a évacué toute la dimension des luttes scolaires qui n'ont ni un caractère consumériste ni un caractère individualiste. Car les grèves, occupations d'écoles, luttes pour l'ouverture de classes, ne rentrent pas dans le schéma réducteur du calcul coût/efficacité. Ne fait-on pas alors l'apologie de l'intérêt individuel pour mieux occulter les intérêts collectifs, les intérêts de classe ? Et ne serait ce pas, en réalité, le social qui a disparu de l'analyse ?

On peut certainement admettre comme utile à la précision de l'analyse qu'il convienne de limiter l'utilisation du terme de stratégie aux pratiques d'individus isolés. Dans cette optique, les stratégies d'organisations ou celles mises en œuvre de façon collective et concertée, seraient décrites comme une politique et non comme une stratégie. Mais à condition toutefois de ne pas tomber dans le subjectivisme et donc ne pas oublier deux caractères essentiels des stratégies : d'une part, que ces individus « isolés » pour les besoins de l'analyse appartiennent nécessairement à un groupe social déterminé, et d'autre part que ces stratégies ont, elles-mêmes, pour objet un classement social. En d'autres termes, une stratégie est toujours doublement sociale : par les caractéristiques sociales de ses adeptes et par ses fonctions de distinction sociale.

Face au modèle trop mécaniste d'un individu entièrement conditionné par les « structures », les définitions de la stratégie qui viennent d'être discutées ont, certes, le mérite de chercher à mieux connaître la marge d'initiative laissée aux « acteurs » individuels. Mais elles n'échappent pas au risque d'une régression à un modèle explicatif subjectiviste, ni au danger d'un retour en arrière vers des interprétations pré-sociologiques. Car les hommes ne sont pas également libres d'avoir des stratégies scolaires et sociales, et ils ne se trouvent pas plus égaux devant la consommation des biens scolaires qu'ils ne le sont dans l'usage des autres biens et des autres services.

En rupture avec ces définitions subjectivistes de la notion de stratégie, et sans pour autant tomber dans l'objectivisme structuraliste de « l'action sans agent », Bourdieu⁹ propose une analyse bien différente. Pour lui, les stratégies ne sont pas les projets ou les calculs d'une conscience mais

⁹ BOURDIEU, P., *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987.

les réponses plus ou moins automatiques du sens pratique, qu'il appelle aussi le « sens du jeu », face à des situations indéfiniment variées. En ce sens, la stratégie renvoie à « l'habitus », c'est-à-dire à un ensemble de dispositions incorporées à l'action, acquises dans le milieu d'origine et qui varient donc sensiblement selon les catégories socioprofessionnelles. L'avantage d'une telle définition est de postuler clairement que les stratégies sont inégalement accessibles selon la classe sociale d'appartenance. En d'autres termes, la plupart des hommes n'ont pas vraiment le choix de leurs « stratégies » : ce n'est pas indépendamment des déterminations sociales et économiques que l'on aura une « mentalité d'assisté » ou une « mentalité de gagnant ».

En second lieu, l'analyse de Bourdieu offre également l'intérêt de rompre avec les théories de l'acteur rationnel qui fait toujours ce qu'il dit, dit toujours ce qu'il fait, et sait toujours pourquoi il le fait. Même s'il reprend la métaphore usuelle du joueur, c'est dans une optique différente de celle qui guide la théorie des jeux : par opposition aux « jeux de société » nécessitant un calcul conscient de chaque coup pour gagner la partie, l'image est plutôt empruntée au jeu de tennis qui met en œuvre des réflexes automatiques résultant non d'un calcul rationnel mais d'une longue pratique. Toutefois, une telle définition de la stratégie présente un inconvénient : elle s'éloigne sans doute excessivement de l'usage courant et par là même risque d'introduire quelque confusion ou malentendu. Peut-on encore parler de stratégie, s'il n'y a ni plan d'action calculé sur le moyen ou le long terme, ni possibilité réelle de choix entre plusieurs moyens ou plusieurs objectifs ?

Sans doute ces débats montrent-ils que la notion de stratégie devient inopérante lorsqu'elle prétend globaliser des situations et des phénomènes sociaux trop complexes ou trop vastes. Les deux points d'achoppement rencontrés sont la question de la liberté de choix des individus et celle du degré de conscience qu'ils ont des mobiles qui les font agir. Nul doute que ces niveaux de choix et de conscience sont infiniment variés selon les situations concrètes et les positions sociales : c'est donc une coexistence nécessairement contradictoire de motifs conscients ou non, de déterminants connus ou méconnus, avoués ou occultés, qui guide leur action. Renvoyée de l'acteur entièrement libre à l'agent entièrement conditionné, la théorie sociologique cherche à éviter ce balancement en

trouvant des outils conceptuels à valeur universelle. Mais la notion de stratégie s'avère peu apte à saisir la contradiction et, par conséquent, ne trouve sa pertinence que dans un cadre limité. C'est pourquoi j'en fais moi-même un usage restreint, qu'il convient à présent de préciser :

1 — Parler de stratégie, pour le sociologue, c'est **dégager dans les comportements une finalité** qui n'existe peut-être pas aux yeux des intéressés eux-mêmes. C'est pourquoi la notion de stratégie ne peut être qu'une grille d'analyse projetée par le sociologue sur certaines pratiques pour éclairer leur logique sociale objective. L'acteur social n'est jamais ni totalement rationnel, ni totalement inconscient et déterminé de l'extérieur. Il me semble alors qu'il faut opter pour un objectivisme méthodologique consistant à appliquer la notion de stratégie aux cas où une interprétation en termes de plan d'action semble possible, même s'il est parfois difficile d'affirmer que les individus concernés ont réellement une visée claire et consciente de l'ensemble de leurs démarches. Par exemple, j'ai décrit les stratégies d'évitement mises en œuvre par les professeurs à l'égard des lycées ouvriers¹⁰. Tout se passe *comme si* les carrières enseignantes étaient constituées d'étapes successives qui rapprochent l'enseignant d'un but idéal : enseigner dans un établissement bourgeois. Mais on ne peut pas dire que cette finalité soit toujours entièrement consciente, ni que ces étapes soient préméditées avec la rigueur d'un plan d'action calculé. Si près de 90% des professeurs prioritaires dans le choix de leur poste terminent leur carrière dans les établissements les plus bourgeois, ce n'est bien évidemment pas le simple fruit du hasard. Mais ce n'est pas non plus — et, en tous cas, pas toujours — par volonté consciente et délibérée. Il y a donc une logique du social qui dépasse la simple addition ou conjonction de calculs rationnels opérés par des individus.

2 — **La stratégie implique l'anticipation.** J'opposerai donc, de ce point de vue, les réactions immédiates à une situation imprévue, aux comportements qui *semblent* procéder d'un calcul prévisionnel et élaborer une série d'étapes en fonction d'un objectif situé à échéance plus ou moins éloignée. Or le transfert d'élèves entre le public et le privé est toujours le fait d'élèves en retard

¹⁰ LEGER, A., *Enseignants du secondaire*, préface de V. Isambert-Jamati, Paris, PUF, 1983, (coll. "L'Éducateur", n° 88).

scolaire, avec simultanéité totale : le transfert s'effectue en règle générale l'année même du redoublement, comme s'il s'agissait d'une sorte de réponse instantanée des familles à une décision de redoublement. De toute évidence, le caractère immédiat de cette réaction interdit alors de parler de stratégie au sens où je viens de la définir. Il ne s'agit donc au mieux que d'une « navigation à vue » et non d'une stratégie.

Notons au passage que la fréquentation du privé se voit souvent expliquée par des motifs d'ordre confessionnel. Or manifestement, il apparaît au contraire que **le transfert est lié à des difficultés scolaires** : dans le panel 1972-73-74, à la sortie du CM2, 58,2% des « transfuges » sont en retard contre 46,6% des élèves n'ayant pas changé de secteur, en quatrième 52,4% des « transfuges » sont en retard contre 39,3% des élèves stables, en seconde ces taux sont respectivement de 45,1% et de 32,1%, en terminale enfin ils sont de 43,8% contre 31,1%. Le transfert apparaît alors à l'évidence comme une **pratique de recours en cas d'échec** et non pas une attitude liée à des convictions religieuses. On voit donc que la grande majorité des usagers du privé sont des « clients de passage » dont les principales motivations ne sont pas d'ordre confessionnel.

Un seul niveau échappe à cette règle : l'entrée en 6^{ème} où ce sont au contraire, le plus souvent, les élèves à l'âge normal et en situation de réussite qui effectuent un transfert. Ainsi, à l'inverse de ce qui se passe aux autres niveaux, les élèves changeant de secteur entre le CM2 et la sixième sont moins souvent en retard (29,9%) que les élèves stables (35,6%)¹¹. C'est pourquoi je qualifie de stratégique ce transfert à l'entrée en sixième : il semble y avoir dans leur cas une « stratégie », c'est-à-dire un plan à long terme et une visée anticipatrice tendant à la recherche d'un avantage scolaire et social, alors que le transfert intervenant en cours de cursus s'apparente beaucoup plus à de la « navigation à vue » : survenant à la suite d'un redoublement, il constitue une réponse immédiate — mais néanmoins trop tardive puisqu'elle ne permet pas d'éviter le retard scolaire — à des difficultés imprévues. Mais du même coup, pour les uns comme pour les autres, les convictions

¹¹ Ces taux sont calculés sur les données du panel 1980, mais le même constat peut être établi à partir du panel 1972-73-74.

religieuses — lorsqu'elles existent — sont à reléguer au second plan parmi les raisons du choix. De plus, l'on peut observer que ce sont les enfants de cadres supérieurs qui pratiquent le plus le transfert stratégique, tandis que les autres pratiquent le plus la navigation à vue.

3 — **Toute stratégie est une stratégie de distinction.** Elle a pour objet non la « consommation » d'un bien mais le positionnement social. En d'autres termes, elle vise à procurer aux membres d'un groupe social un avantage ou un privilège qui, par définition, sera inaccessible à d'autres groupes sociaux. C'est dire aussi que les stratégies réellement efficaces ne peuvent être menées que par des groupes restreints qui sont, le plus souvent, les groupes dominants. Un exemple très démonstratif de ces stratégies de distinction est fourni par le cas de la Bretagne. L'académie de Rennes présente en effet comme caractéristique un important taux de fréquentation du privé et un recrutement de l'enseignement privé plus populaire que dans d'autres régions. Or, précisément, dans cette académie, les enfants de cadres supérieurs fréquentent plus massivement les établissements publics que dans d'autres zones géographiques¹². De plus, cette académie est la seule où le taux de transfert vers le privé est plus fort chez les ouvriers que chez les cadres (30% de plus). A partir du moment où l'on sait que l'objectif des classes supérieures est d'éviter des établissements populaires, on comprend que, selon les cas, il faut utiliser le privé pour se retrouver « entre soi » ou, au contraire, rejoindre certains établissements publics réservés à l'élite lorsque l'enseignement privé présente un recrutement trop populaire. Et les cadres supérieurs sont bien ceux qui peuvent se permettre d'aller « à contre-courant », c'est-à-dire fréquenter le privé lorsqu'il est minoritaire et fréquenter le public dans les régions de forte influence du privé, et qui disposent donc des possibilités stratégiques les plus étendues.

4 — **Toute stratégie est une stratégie « d'initiés ».** En effet, le renouvellement périodique des stratégies est nécessaire lorsqu'elles commencent à trop se vulgariser. Or, comme l'avaient déjà

¹² ŒUVRARD, F., Note sur la clientèle des établissements privés : l'origine sociale des élèves, *Education et formations*, 6, 1984, 32-35.

parfaitement montré en leur temps Bourdieu et Passeron¹³, de telles visées distinctives ne peuvent s'avérer « payantes » que dans la mesure où elles restent l'apanage d'une petite minorité « avisée » et perdent de leur efficacité au fur et à mesure qu'elles se vulgarisent : par définition, les privilèges qu'elles procurent cessent d'être des privilèges s'ils sont accessibles à tous. Reprenant ces analyses, Ballion¹⁴ montre alors que le trop grand succès de certaines stratégies les conduit à leur perte : par exemple, le choix de certaines langues pour accéder à certaines sections valorisées cesse d'être utilisé par les classes supérieures et doit être renouvelé dès lors qu'il devient un moyen trop visible et qu'il se répand parmi d'autres groupes sociaux. En ce sens, puisque la seule stratégie efficace est une stratégie « d'initiés », sa véritable réussite serait de rester le plus longtemps possible méconnue. Faute de quoi, le renouvellement périodique des stratégies s'avère indispensable au maintien des privilèges antérieurs. Ballion oppose, de ce point de vue, le comportement des classes populaires et surtout des professions intermédiaires (les plus sensibles, dit-il, aux campagnes d'opinion relayées par les médias et aux effets de mode) à celui des cadres supérieurs qui prennent plus de distance vis-à-vis de ces modes et pour qui cette prise de recul critique est justement le moyen d'élaborer des stratégies distinctives. Il cite de ce point de vue le choix des langues et des options, en vue d'accéder à certaines sections valorisées, qui se voit renouvelé par les classes supérieures dès lors qu'il devient un moyen trop visible et qu'il se répand parmi d'autres groupes sociaux. Mais pour rester au niveau des choix d'établissements, j'ai pu observer un net mouvement de retour au secteur public qui concerne uniquement les enfants de cadres supérieurs au cours de la dernière décennie. Cette période se caractérise au contraire par un accroissement des usagers du privé parmi toutes les autres catégories sociales (Tableau II), et, au niveau politique, par l'ampleur des manifestations de rue en faveur du privé.

Tableau II : Évolution du taux de transfert selon l'origine sociale des élèves (comparaison des panels 1973-74 et 1980, pour les sept premières années de la scolarité secondaire).

	1	2	3	4	2 + 4	2 + 3 + 4	
--	---	---	---	---	-------	-----------	--

¹³ BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

¹⁴ BALLION, *op. cit.*

Profession du chef de famille :	« Tout public »	Transfert en public	« Tout privé »	Transfert en privé	Total des transferts	Total des usagers du privé	Ensemble
Agriculteurs							
Panel 1973-74	46,5	9,7	22,8	20,9	30,7	53,5	100 (2 258)
Panel 1980	45,1	11,8	19,6	23,5	35,2	54,9	100 (1 223)
Variation	- 1,4	+ 2,1	- 3,2	+ 2,6	+ 4,5	+ 1,4	
Chefs d'entreprise							
Panel 1973-74	55,5	10,1	16,0	18,4	28,5	44,5	100 (2 449)
Panel 1980	51,9	11,4	15,4	21,3	32,7	48,1	100 (2 007)
Variation	- 3,6	+ 1,3	- 0,6	+ 2,9	+ 4,2	+ 3,6	
Cadres supérieurs							
Panel 1973-74	58,2	9,3	16,6	15,9	25,2	41,8	100 (2 167)
Panel 1980	59,7	9,2	14,3	16,9	26,1	40,3	100 (2 126)
Variation	+ 1,5	- 0,1	- 2,3	+ 1,0	+ 0,9	- 1,5	
Professions intermédiaires							
Panel 1973-74	70,4	6,8	8,7	14,1	20,9	29,6	100 (3 988)
Panel 1980	65,1	8,9	9,5	16,6	25,4	34,9	100 (3 445)
Variation	- 5,3	+ 2,1	+ 0,8	+ 2,5	+ 4,5	+ 5,3	
Employés							
Panel 1973-74	70,1	6,8	8,3	14,8	21,6	29,9	100 (3 992)
Panel 1980	67,7	8,4	7,5	16,4	24,9	32,3	100 (3 399)
Variation	- 2,4	+ 1,6	- 0,8	+ 1,6	+ 3,3	+ 2,4	
Ouvriers							
Panel 1973-74	74,7	5,8	5,1	14,3	20,2	25,3	100 (8 881)
Panel 1980	71,8	6,7	6,4	15,1	21,8	28,2	100 (6 899)
Variation	- 2,9	+ 0,9	+ 1,3	+ 0,8	+ 1,6	+ 2,9	

Le tableau II permet ainsi de constater que les cadres supérieurs sont la seule catégorie qui voit diminuer son taux de fréquentation du privé et augmenter sa représentation en public. Je peux alors avancer, à titre d'hypothèse, une explication similaire pour rendre compte de ce renversement de tendance observé chez les cadres supérieurs durant la période considérée. Les enfants de cadres supérieurs, traditionnellement, fréquentent massivement l'enseignement privé en compagnie des chefs d'entreprise et des agriculteurs (mais ces trois catégories ne se côtoient, en réalité, que dans les

statistiques nationales car, à l'échelon local, elles sont le plus souvent scolarisées dans des établissements distincts). Tant que l'enseignement privé offre un nombre suffisant d'établissements prestigieux, ou, comme le dit Ballion, «d'établissements d'éducation pour classes élevées», il reste fréquenté plus massivement par les enfants de cadres supérieurs. Or, en l'espace de six à sept ans, l'enseignement privé s'est légèrement démocratisé : par exemple, la proportion des ouvriers et des employés s'est élevée de 34,1% à 36,9% dans les sixièmes privées entre 1973-74 et 1980, tandis qu'elle a observé un mouvement inverse dans les sixièmes publiques, diminuant de 55,1% à 54,2%. Si l'on inclut dans la comparaison les professions intermédiaires, l'ensemble de ces trois catégories augmente de 48,7% à 54,1% dans les sixièmes privées, tandis qu'il reste pratiquement stationnaire dans les sixièmes publiques, passant de 71,3% à 71,2% entre ces deux dates.

Indéniablement, la tendance générale qui se dessine indique une présence accrue des classes populaires à l'intérieur du secteur privé, même si cette présence est encore loin d'être dominante. Le flux de sens contraire qui amène les cadres supérieurs à fréquenter en plus grand nombre l'enseignement public s'explique alors, vraisemblablement, non pas par le principe des « vases communicants », mais par un regroupement de ces derniers dans les établissements les plus huppés, qu'ils soient privés ou publics. En d'autres termes, je fais l'hypothèse que ces mouvements de sens inverse ne vont pas dans le sens d'un brassage social de la population des deux secteurs mais au contraire dans le sens d'une hiérarchisation accrue des établissements, quel que soit le secteur considéré. Les cadres supérieurs sont bien ceux qui peuvent se permettre d'aller « à contre-courant », c'est-à-dire fréquenter le privé lorsqu'il est minoritaire et fréquenter le public dans les régions de forte influence du privé, ou diminuer leur taux de fréquentation du privé lorsque toutes les autres catégories augmentent le leur : ils disposent donc des possibilités stratégiques les plus étendues.

La stratégie a donc, en un sens, partie liée avec la ruse qui consiste à maintenir le plus possible cachées les pièces essentielles du dispositif stratégique afin de pérenniser son efficacité, ou à faire l'inverse de ce qui est attendu par « l'adversaire ». Elle implique également une certaine connivence

sociale et des mécanismes d'affinités discrètes qui, par opposition à la rumeur, supposent un accès sélectif à l'information pertinente, et limitent généralement aux groupes dominants le recours à une stratégie. Ceci explique notamment que, même comparés aux autres composantes des classes dominantes, les enseignants figurent parmi les meilleurs « stratèges », grâce à leur connaissance intime du système, à leur proximité des centres de décision et à l'utilisation de leur réseau d'appuis et de relations, car ils peuvent compter sur l'esprit de corps et la solidarité tacite de l'institution.

5— La stratégie suppose le choix quant aux moyens permettant d'atteindre un but.

Les *happy few* qui peuvent mettre en œuvre une stratégie bénéficient non seulement d'un accès privilégié à certaines informations, mais aussi de possibilités plus étendues de choix quant aux moyens à utiliser. Parmi ces conditions, les considérations matérielles et notamment financières sont évidemment à mentionner : changer d'établissement scolaire suppose souvent de pouvoir résoudre toute une série de problèmes et notamment ceux relatifs à l'éloignement du domicile. Choisir le privé suppose généralement que les charges financières de la scolarité seront alourdies, dans des proportions d'ailleurs fort variables selon l'établissement « choisi ». Même si le budget familial est loin d'être le seul critère jouant sur ces choix, on comprend que les possibilités de choix et donc l'existence de stratégies sont très inégalement accessibles aux différentes classes sociales. Une seule donnée, tirée du tableau I, permettra de s'en convaincre : le taux d'utilisation (temporaire ou permanente) du privé par les cadres supérieurs est de 46,1% et n'est que de 26,9% chez les ouvriers, soit environ 20 points de moins. Les stratégies de recours au privé sont donc bien principalement le fait des catégories socioprofessionnelles supérieures.

Tous ces mouvements, sans doute trop rapidement esquissés ici, convergent alors pour montrer que le jeu, supposé libre, du choix de l'établissement par les familles accentue nécessairement les inégalités déjà existantes : loin d'aller vers un brassage social, nous voyons constamment la hiérarchisation s'accroître. De plus en plus d'écoles-ghettos d'un côté, et, de l'autre, des pôles

d'excellence de plus en plus huppés. Ainsi, dans le quartier populaire et immigré que j'ai étudié en région parisienne¹⁵, on voit que l'évitement de l'école est massivement pratiqué :

- par les couches supérieures et les plus qualifiées,
- par les élèves en réussite scolaire,
- par les Français, alors que les immigrés restent sur place.

Au bout de quelques années, on a donc localement une école qui concentre les caractéristiques inverses : toujours plus d'ouvriers, toujours plus d'immigrés, toujours plus de retard scolaire (alors que le quartier qui l'environne suit un mouvement inverse et devient, au fil des recensements de l'I.N.S.E.E., moins ouvrier et plus « moyen »). Ce constat renforce alors dans l'esprit des parents le stéréotype faux mais qui pourtant semble localement se vérifier : « immigrés = échec scolaire ». Et plus ils en sont persuadés, plus cela amène les Français et les élèves en réussite à partir encore plus nombreux. On est donc dans une sorte de cercle vicieux, dans un véritable système de *prophétie autocréatrice* : parce qu'ils croient que l'école est mauvaise, les usagers créent effectivement une école où s'accumule l'échec. Et il suffirait qu'ils soient persuadés du contraire pour que cette croyance stabilise les élèves qui réussissent, et pour que l'école devienne effectivement meilleure, sans même que l'on change quoi que ce soit aux structures et aux pratiques des maîtres.

Pour conclure, je remarquerai tout d'abord qu'on a tenté de persuader les familles qu'il fallait réduire la liberté du citoyen à la simple liberté du consommateur. Mais les études sociologiques montrent que cette prétendue « liberté de choix », qui est déjà restreinte dans son principe, n'est pas à la portée de tout le monde et contribue en pratique à renforcer les inégalités devant l'école. En quelque sorte, la fonction de recours ou de rattrapage en cas d'échec qu'offre la présence de deux secteurs de scolarisation, ne profite pleinement qu'à ceux qui ont déjà le moins de chances statistiques de se trouver en échec scolaire, à savoir les enfants des classes supérieures. Il s'avère ainsi que seules les classes dominantes sont véritablement en mesure d'opérer un libre choix et de mettre

¹⁵ LEGER, A., TRIPIER, M., *op. cit.*

en œuvre une « stratégie ». Déjà privilégiées par leur taux de réussite scolaire, ce sont elles de surcroît qui disposent, en cas d'échec, des possibilités les plus étendues d'utiliser à leur profit les deux secteurs de scolarisation. On est donc forcé de reconnaître que la liberté de choix, lorsqu'elle ne s'accompagne pas de l'égalité des conditions d'exercice de cette liberté, s'oppose à l'idéal démocratique et ne peut favoriser que ceux qui le sont déjà.

D'autre part, en même temps que ces résultats posent, de façon renouvelée, la question de la liberté de choix dans son rapport à l'égalité des chances scolaires, ils incitent à approfondir le problème de l'**efficacité** de l'un et l'autre secteurs : le recours au transfert en cas d'échec permet-il ou non aux élèves le rattrapage escompté ? Nous avons par ailleurs tenté d'apporter des réponses à cette importante question¹⁶.

Faute de pouvoir revenir ici en détail sur l'ensemble de ces analyses, je me bornerai en conclusion à donner un bilan synthétique des acquis de cette recherche. Par rapport à la situation du problème au moment où a été entrepris ce travail, on comprend mieux maintenant certains événements de la période récente. Que l'on se rappelle seulement comme l'ampleur des manifestations de 1984 en faveur de l'école privée a pu surprendre à l'époque. Et cette surprise tenait sans doute en grande partie au fait que la connaissance sociologique des évolutions de ce secteur d'enseignement et des raisons qui guident le choix des familles restait largement insuffisante. A présent, si beaucoup de choses restent à expliquer, la connaissance a progressé sur une série de points importants. Pour les résumer, je dirai que ces résultats permettent d'infirmier *sept idées fausses* :

— La *première idée fausse* consiste à sous-estimer grandement le nombre réel des usagers du secteur privé en ne considérant que la proportion des élèves scolarisés par ce secteur, telle qu'elle apparaît dans les statistiques ministérielles, pour une année donnée. Or, la grande majorité des usagers du privé sont des usagers temporaires et, compte tenu de l'importance numérique des transferts entre les deux secteurs (près de 28% d'une génération), seule une étude longitudinale

¹⁶ LANGOUET, G., LEGER, A., *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, op. cit.

menée sur la totalité du cursus scolaire des élèves permet de connaître avec précision la part réelle occupée par l'enseignement privé dans leur scolarité. Ainsi, dans le panel 1972-73-74, plus de 35 % des élèves ont utilisé, au moins temporairement, le secteur privé, et cette part peut être estimée à 37% dans le panel 1980.

— La *deuxième idée fausse* conduit à méconnaître la nature véritable des usagers du secteur privé en assimilant leurs motivations à des préoccupations religieuses. Or toute une série de résultats (et notamment le fait que les transferts sont souvent liés à des difficultés scolaires et apparaissent manifestement, sauf à l'entrée en sixième, comme une pratique de recours en cas d'échec) permettent de montrer que le choix du privé pour des raisons confessionnelles est extrêmement minoritaire.

— La *troisième idée fausse*, développée par plusieurs auteurs, consiste à affirmer que l'existence de deux secteurs de scolarisation permet le libre choix de l'école par les familles, et que cette liberté, jointe à la fonction de recours exercée par l'école privée, va dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement. Or, beaucoup de familles n'ont aucune possibilité de choix, d'abord en raison des inégalités géographiques de l'offre d'établissements, très différente selon les régions, mais surtout à cause des inégalités sociales. Nous avons constaté une utilisation massive des transferts par les classes sociales privilégiées et une utilisation bien moindre dans les classes populaires. Le recours au transfert en cas d'échec sert donc le plus souvent à ceux qui ont déjà, de toutes façons, le moins de chances statistiques d'être en échec. Par conséquent, il semble pour le moins assez paradoxal de considérer que l'existence d'un secteur privé constitue un atout pour la démocratisation de l'enseignement. En réalité, les résultats montrent constamment que seules les classes supérieures sont véritablement en mesure d'avoir des « stratégies » scolaires et d'utiliser à leur profit l'existence de deux secteurs d'enseignement, soit comme recours en cas d'échec, soit par souci de distinction et volonté de se retrouver « entre soi » dans une milieu social élevé.

— Dans un ordre d'idées voisin, la version actuelle de l'idéologie libérale préconise l'autonomie et la mise en concurrence des établissements et des secteurs (et cela, en parfaite contradiction

de la théorie et de la pratique, puisque les politiques libérales dans le passé ont eu pour effet la « mise en système » de l'enseignement privé et l'ont fait passer d'une situation de concurrence à une situation de complémentarité par rapport au secteur public). Cette exaltation des vertus de la concurrence et du consumérisme conduit à encourager l'avènement d'une mentalité d'usagers en matière scolaire et donne lieu à la publication régulière, dans une certaine presse, de « palmarès » d'établissements qui comparent, notamment, des taux de réussite au baccalauréat et en déduisent un classement de ces établissements selon leur valeur supposée. Il s'agit de la *quatrième idée fausse* que j'ai combattue en montrant que ces pseudo-évaluations, qui prétendent guider le choix des familles, n'ont aucune signification quant à la valeur réelle des établissements : elles ne se préoccupent que d'un résultat final sans se soucier ni de l'origine sociale des élèves, ni du taux de redoublement et d'élimination en cours de cursus, ni de la situation scolaire initiale des élèves résultant d'une éventuelle sélection à l'entrée, ni des flux de départ et d'arrivée. Or, on sait bien qu'un résultat final peut être trompeur s'il est isolé des conditions de sa production, tant il est facile de prendre pour un bilan « positif » un taux de réussite obtenu grâce à une élimination antérieure plus forte. Ainsi, le taux de réussite des « survivants » n'a de signification que si l'on peut mesurer en même temps l'ampleur du « dégraissage » opéré parmi les élèves en difficulté scolaire. Il faut donc répéter qu'une véritable évaluation est, en règle générale, longitudinale : il faut la mener sur des cohortes et non sur des stocks. J'ai montré par ailleurs ce que pouvait être une authentique évaluation de « l'effet établissement » comme de « l'effet secteur », en comparant les résultats de l'enseignement privé et de l'enseignement public pour les élèves restés fidèles à leur secteur d'origine.

— Ces résultats ont notamment permis de remettre en cause une *cinquième idée fausse*, selon laquelle il existerait une sorte de fatalité de l'échec des classes populaires. En réalité, on s'aperçoit que les mêmes groupes sociaux ont des chances très différentes de réussite selon qu'ils fréquentent l'enseignement public ou privé.

— Bien sûr, on ne saurait tirer de ces résultats la conclusion simpliste selon laquelle l'enseignement privé serait globalement meilleur pour les enfants des classes populaires. Il faut plutôt

comprendre cette réalité contradictoire qui fait — à la fois — du secteur privé un lieu antidémocratique par son recrutement social, en même temps qu'un lieu de meilleure réussite pour les enfants des classes populaires (du moins pour la petite partie d'entre eux qui le fréquentent). En tous cas, il convient de rejeter une *sixième idée fausse* qui présente l'école publique comme étant démocratique, socialement neutre et au service de tous les enfants sans distinction : si elle est effectivement plus démocratique que l'école privée par son recrutement social initial, elle l'est moins par les écarts sociaux de réussite qu'elle crée en cours de scolarité, et par les éliminations massives et précoces qui y frappent les enfants des classes populaires.

— Enfin, une *septième idée fausse* présente le système scolaire comme une institution figée et peu sensible au changement. On entend souvent parler des prétendues « pesanteurs sociologiques » et affirmer, comme une évidence incontestable, que la « force d'inertie » du système scolaire en fait l'une des institutions les plus figées et les plus insensibles au changement. Or les données que nous avons analysées s'inscrivent en faux contre de telles interprétations. Non seulement on a pu observer de très nombreux changements, mais encore ces évolutions sont souvent d'une amplitude surprenante, eu égard au fait que la période de six à sept ans qui sépare les deux observations est finalement très courte à l'échelle d'une société. En réalité, tout a bougé pendant le bref laps de temps considéré :

— le taux de transfert a notablement augmenté au détriment des cursus stables qu'ils soient « tout public » ou « tout privé » ;

— cette baisse de la fidélité à un unique secteur a engendré une augmentation de la part totale d'une génération qui utilise le secteur privé, même s'il est vrai que cet accroissement des usagers du privé se traduit par plus de passages temporaires et moins de séjours permanents ;

— les stratégies des différentes classes sociales sont apparues en mouvement, et des réorganisations semblent en cours, notamment chez les cadres supérieurs qui ont suivi une évolution à contre-courant par rapport aux autres groupes sociaux ;

— la composition des deux secteurs s'est modifiée, reflétant des changements dans la structure sociale ;

— la composition des deux secteurs s'est inégalement modifiée, traduisant une indéniable démocratisation du secteur privé ;

— cette démocratisation cependant ne conduit pas à penser que se serait opéré un « brassage social » : au contraire, la hiérarchisation sociale des établissements s'est sans doute accentuée parallèlement dans les deux secteurs ;

— la proportion de scolarités « normales » a sensiblement augmenté dans les deux secteurs, même si cette diminution du taux de retard s'accompagne d'un accroissement, particulièrement sensible en « tout public », des retards égaux ou supérieurs à deux ans ;

— l'efficacité des deux secteurs vis-à-vis des élèves d'origine sociale différente s'est profondément transformée, notamment pour les enfants d'agriculteurs et d'employés ;

— le secteur privé a continué à réduire plus vite que le secteur public les inégalités sociales de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs.

Ce bilan fait donc apparaître des variations d'ampleur non négligeable et en nombre important. Certes, si l'on cherchait de véritables bouleversements dans le fonctionnement ou la structure des deux systèmes, la conclusion serait à l'évidence différente et l'optimisme de certains constats demanderait à être tempéré. Les inégalités sociales de réussite, même en légère diminution, continuent de marquer profondément les deux secteurs. La baisse générale du taux de retard des élèves à leur arrivée en sixième ne se traduit pas, loin de là, par une hausse correspondante de leurs taux d'admission en quatrième, seconde ou terminale : il est donc évident que la sélection a augmenté¹⁷. Soit par l'élimination accrue d'élèves en retard, soit par le redoublement, qui a régressé dans l'élémentaire mais augmenté dans le secondaire (pour toutes les catégories sociales en « tout public » et pour trois catégories sur six en « tout privé »), il semble que le système scolaire ait en réalité accru ses exigences. En quelque sorte, le secondaire, grâce à ses évolutions, a pu maintenir pour l'essentiel

¹⁷ Ce constat rejoint tout à fait les conclusions de R. ESTABLET (*L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 1987) ou d'A. PROST (*L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986).

inchangées les pratiques sélectives, alors qu'un maintien immuable des critères de sélection antérieurs aurait nécessairement engendré des flux d'admission en seconde et terminale sensiblement plus élevés. La conclusion qu'il faut en tirer n'est donc paradoxale qu'en apparence : plus ça change, et plus ça reste pareil...

Du côté des « acteurs », l'évolution des stratégies a également pour objet le maintien de certains privilèges antérieurs : si on s'adapte, c'est pour mieux les conserver... Les inégalités sociales et géographiques devant la possibilité de mettre en œuvre des stratégies n'ont pas bougé et les « consommateurs d'école » sont toujours aussi inégaux entre eux. Au vu de certaines évolutions, je serais même tenté de dire : ils tendent à l'être encore plus qu'avant. Si toutes les catégories socioprofessionnelles ont vu s'élever leur taux de transfert, les cadres supérieurs pour leur part n'ont guère vu augmenter leurs pratiques de transfert en cas d'échec : la « navigation à vue » s'amplifie pour les autres catégories, le transfert « stratégique » en sixième s'accroît chez les cadres supérieurs. A cela, il faudrait ajouter que des évolutions plus fines sont intervenues dont l'analyse compléterait utilement les résultats présentés ici : c'est l'ensemble des stratégies de choix de l'établissement qui se sont modifiées dans la période considérée, y compris le changement d'établissement sans changement de secteur. Les études qui existent déjà à ce sujet confirment bien notre hypothèse d'une accentuation des hiérarchisations sociales.